

Titze, Hartmut

Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 99-116. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Titze, Hartmut: Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 99-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218374 - DOI: 10.25656/01:21837

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218374>

<https://doi.org/10.25656/01:21837>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

Inhalt

Vorwort	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern	195
Hinweise zu den Autoren	219

Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne¹

Der Erfahrungsraum unserer jüngsten Geschichte seit dem Zweiten Weltkrieg hat sich mittlerweile so erweitert, daß wir über das Bewußtwerden selbst durchlebter Wechsellagen eine neue Aufgeschlossenheit für die wechselvollen Erfahrungen früherer Generationen gewinnen. Richten wir den Blick nur vier/fünf Generationen zurück, so stoßen wir auf merkwürdig verwandte Stimmungslagen, denen die Menschen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts unterworfen waren. Auf die optimistischen „Gründerjahre“, die viele Gemeinsamkeiten mit den 60er und 70er Jahren unseres Jahrhunderts erkennen lassen, folgten die von tiefem Kulturpessimismus durchzogenen Jahre gegen Ende des 19. Jahrhunderts, in denen sich erstmals in der bürgerlichen Gesellschaft eine düstere Endzeitstimmung einnistete, die uns Nachgeborenen noch heute als modern erscheint. Richten wir den Blick noch einige weitere Generationen zurück, so treffen wir selbst in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts noch auf viele Zeugnisse handelnder oder leidender Menschen, deren Erfahrungen und Erwartungen uns heute noch eigentümlich berühren. Wir nehmen innerlich Anteil, wenn wir JOHANN WILHELM SÜVERNS große Pläne für eine preußische Bildungsreform aus dem Winter 1807/08 lesen oder ADOLPH DIESTERWEGS Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Zivilisation aus dem Jahre 1837. Diese Zeugnisse berühren uns Nachgeborene, weil wir uns den ehemals handelnden oder leidenden Menschen durch eine nicht abgerissene gemeinsame Geschichte verbunden wissen.

Seit Generationen ist es selbstverständlich, daß wir diese Gemeinsamkeit als „die moderne Geschichte“ oder einfach „die Moderne“ thematisieren, in deren Überlieferungsgeschehen wir heute als Zeitgenossen leben. Wenn wir *Distanz zur Moderne* gewinnen wollen, dann müssen wir diesen Horizont, in dem wir uns so selbstverständlich bewegen wie wir Luft holen, zunächst überwinden und reflexiv durchstoßen. Unserem gegenwärtigen Bewußtsein wird dabei eine ungeheure Distanzierungsleistung abverlangt, die freilich nur möglich ist, weil wir uns auf dem Wege begriffsgeschichtlicher Analysen und Reflexionen ein Stück weit aus unserem modernen Horizont herausbewegen können. Erst ein tieferes Verständnis der heute ganz selbstverständlich gebrauchten Grundbegriffe unserer Selbstvergewisserung („Gesellschaft“, „Kultur“, „Geschichte“) eröffnet dem reflektierenden Bewußtsein eine kritische Distanz zur Moderne (Teil 1). Aus dieser Perspektive erscheint das moderne Fortschrittsdenken als eine gewisse *Engführung des mensch-*

lichen Selbstverständnisses, aus der wir uns durch die *Selbstkritik der Moderne*, u.a. auch durch die Anerkennung der Grenzen der Erziehung und des allgemeinen Bildungsanspruchs in Gesellschaft und Geschichte, allmählich wieder herauszubewegen scheinen (Teil 2).

1. Grundbegriffe unseres modernen Selbstverständnisses

Selbstverständlich hatten die Menschen auch bereits vor unserer modernen Zeit Geschichte. Aber sie lebten in einer ganz anderen Welt. Was ihre von der unsrigen trennte wird deutlich, wenn wir den Zusammenhang von *Erfahrung* und *Erwartung* betrachten, in dem sie selbstverständlich lebten. Diese beiden Kategorien verweisen auf die Zeitlichkeit des Menschen. Da jede Geschichte durch Erfahrungen und Erwartungen der handelnden oder leidenden Menschen konstituiert ist, indizieren diese beiden Kategorien allgemein menschliche Befunde und sind insofern geeignet, als metahistorische Kategorien geschichtliche Zeit zu thematisieren (KOSELBECK 1979, S. 349ff.).

Bis ins 18. Jahrhundert lebte die weitaus überwiegende Mehrheit aller Menschen in Europa mit dem Kreislauf der Natur. Die Erwartungen, besonders in der bäuerlich-handwerklichen Welt, speisten sich aus den weitergegebenen Erfahrungen der vorangegangenen Generationen; der Erwartungshorizont der Nachkommen blieb in aller Regel auf den Erfahrungsraum der Vorfahren eng und dauerhaft bezogen. Veränderungen im Alltag der Menschen, sofern sie überhaupt eintraten, vollzogen sich so langsam und langfristig, daß die Differenz zwischen Erfahrung und Erwartung den überkommenen Lebenszusammenhang nicht aufsprenkte. Darüber hinaus wurde der Erwartungshorizont natürlich auch durch die christliche Lehre von den letzten Dingen, die nicht von dieser Welt sind, unüberholbar begrenzt. Vor diesem Hintergrund läßt sich nun nachvollziehen, wie sich die Menschen in einem viele Generationen übergreifenden Prozeß zu dem geschichtlichen Erfahrungsbegriff der „neuen Zeit“ durchgearbeitet haben. In der geschichtlichen Zeit, die wir heute rückschauend als „*Neuzeit*“ bezeichnen, muß sich die Differenz zwischen Erfahrung und Erwartung zunehmend vergrößert haben. Erst seitdem sich die Erwartungen immer mehr von allen bis dahin gemachten Erfahrungen entfernt hatten, konnte sich die Neuzeit als eine *neue Zeit* begreifen lassen. So bildete sich erst im 18. Jahrhundert das Bewußtsein heraus, seit drei Jahrhunderten in einer „neuen Zeit“ zu leben; erst rückschauend wurde die Epochenschwelle um 1500 als Beginn dieser neuen Zeit gedeutet, mit der Entdeckung Amerikas, der „Neuen Welt“, und der Kopernikanischen Wende von der geozentrischen zur heliozentrischen Weltauffassung. Der zusammengesetzte Begriff „*Neuzeit*“ hat sich sogar erst im 19. Jahrhundert durchgesetzt, nachdem also rund vier Jahrhunderte vergangen waren, deren gemeinsame Strukturen er bündelte. Allein diese Beobachtung sollte zur Vorsicht mahnen, auch gegenwärtig den Wandel geschichtlicher Zeiten nicht allzu voreilig auf den Begriff bringen zu wollen.

1.1 „Gesellschaft“

Es ist heute üblich und fast schon zum Gemeinplatz geworden, die Heraufkunft der modernen Welt als das Werk vor allem der modernen *Naturwissenschaften* zu deuten. Dieser Prozeß der analytischen Durchdringung und technischen Inbesitznahme unserer natürlichen Umwelt, den wir durch die *Entzauberung der Natur* in Gang gebracht haben, steht uns heute deutlich vor Augen. Viel weniger bewußt ist uns die andere Kulturrevolution, die durch das Werk der modernen *Geisteswissenschaften* ausgelöst wurde und sich eigentlich erst seit dem 19. Jahrhundert zu entfalten begonnen hat. Die tiefere Bedeutung dieser anderen Revolution erschließt sich erst, wenn man sich den Grundbegriffen unseres modernen Selbstverständnisses in ihrer Ursprungsphase zuwendet. Der Schlüsselbegriff der „Gesellschaft“, den wir heute so selbstverständlich im Munde führen, ist keine 200 Jahre alt. Natürlich waren die Menschen auch vor dem 18. Jahrhundert sozial verfaßt und gegliedert, sie lebten in Ständen, Korporationen, Zünften und anderen sozialen Ordnungen zusammen und waren insofern „vergesellschaftet“. Aber der moderne Begriff der Gesellschaft bildete sich erst heraus, als die Menschen aus diesen überkommenen Ordnungen herausdrängten oder herausgedrängt wurden. In seiner Ursprungsphase bezeichnet das Wort „Gesellschaft“ den freien Umgang der Menschen miteinander in frei gewählten Verbindungen und Gesellungsformen ungeachtet ihrer sozialen Zuordnungen und ohne obrigkeitliche Reglementierung und Kontrolle. Der entscheidende Vorgang ist also darin zu sehen, daß sich der moderne Begriff der Gesellschaft erst mit der *Verselbständigung* der freien und willkürlichen Vergesellschaftung herausbildete. Damit setzte sich, wie FRIEDRICH TENBRUCK formulierte, „eine neue Verfaßtheit der gesellschaftlichen Beziehungen durch, zu denen sich Menschen in immer neuen Gruppierungen zusammenschließen konnten. ... Jedenfalls bezeichnete ‚Gesellschaft‘, als der Begriff sich um 1800 durchsetzte, eben dieses Gewebe von willkürlichen Vergesellschaftungen von Menschen, die nicht mehr in bleibenden Ordnungen vergesellschaftet waren. ‚Gesellschaft‘ meint ursprünglich diese ‚offene‘, also nicht mehr auf eine gesellschaftliche Ordnung festgelegte und insofern ‚unberechenbare‘ Gesellschaft“ (TENBRUCK 1989, S. 86).

1.2 „Kultur“

Ähnlich verhält es sich mit dem heute selbstverständlich gebrauchten Begriff der „Kultur“. Dessen spezifischer Stellenwert als Grundbegriff unseres modernen Selbstverständnisses wird erst deutlich, wenn wir die neuen Erfahrungen und Erwartungen vergegenwärtigen, die die Menschen des 18. Jahrhunderts hier auf den Begriff brachten. Es hatte der Arbeit, zumal der wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritte, mehrerer Jahrhunderte bedurft, ehe die Menschen aus dem überkommenen Gehäuse unverbrüchlicher Wahrheiten heraustreten konnten und in ihrer Da-

seinsauslegung nicht mehr ganz selbstverständlich auf *Religion* und *Mythos* festgelegt waren. Im 18. Jahrhundert war die christliche Religion in ihrer öffentlichen Bedeutung schließlich so weit ausgelaugt, daß sie in kleinen Zirkeln aufgeklärter Zeitgenossen zur privaten Glaubenssache erklärt werden konnte. In diesen Freiräumen, die sich durch die relative Autonomie gegenüber der Religion verselbständigten, begann die nun entstehende *säkulare Kulturintelligenz* erfolgreich zu wirken. Ob in Literatur, Kunst, Philosophie oder Wissenschaft, überall wurde die äußere und innere Wirklichkeit der Menschen in den Strom der reflexiven Dauerbearbeitung hineingezogen. Und das Neuartige dieser *säkularen Daseinsdeutung* bestand darin, daß sie sich aus den überlieferten feststehenden Mustern der Religion herausgelöst hatte. Erst dadurch wurde der Umgang mit den vorgegebenen Traditionen, in die die Menschen hineingeboren wurden, reflexiv. Die neue Kultursphäre konnte sich auf diese Weise freilich nur verselbständigen, weil sie ein zugleich mit-entstehendes *Publikum* fand, das sich im freien Umgang zu immer neuen Gruppierungen zusammenschließen konnte, jenseits der überkommenen Ordnungen. Die „arbeitende Geselligkeit“, in zahlreichen Vereinigungen am Werke, in moralischen Wochenschriften, Lesekabinetten, ökonomischen und patriotischen Gesellschaften, verknüpfte das neu entstehende kulturelle Publikum stetig weiter. Diese neue kulturelle Vergesellschaftung als raumgreifender Prozeß trug sich fortschreitend selber, seit nicht mehr das auf engste Kreise beschränkte Lateinische, sondern die Volkssprache zum Medium des Austausches und zum Träger der kulturellen Arbeit wurde. Die anlaufende *Alphabetisierung*, die zunehmende Verbreitung der Lese- und Schreibfähigkeit, mußte aus eigener innerer Konsequenz auf die Konvertierbarkeit und Verflüssigung der Kultur hinauslaufen, durch die sie zum gemeinsamen Besitz aller werden sollte. Die prägnante Formel dafür hieß „Aufklärung“, Kultivierung aller Menschen durch die Arbeit der Kultur. Am Ende des 18. Jahrhunderts waren die hier in einigen Grundzügen umrissenen Prozesse so weit entfaltet, daß sich der Grundbegriff der „Kultur“ in seinem modernen Sinne durchsetzen konnte.

JOHANN GOTTFRIED HERDER zog die tiefgreifenden neuen Erfahrungen, die mit der Verselbständigung von Kultur und Gesellschaft verbunden waren, in einem anschaulichen Bilde zusammen. In einer Schulrede charakterisierte er das 18. Jahrhundert rückschauend als ein „redendes und schreibendes Jahrhundert“, in dem durch Sprechen unendlich viel ausgerichtet worden sei: „... nicht das Schwert, sondern die Zunge hat alles in Gang gesetzt, so daß diesem neuen Zuge auch Schwerter nicht zu widerstehen vermochten; die Waffen sanken vor der in Gang gebrachten Zunge nieder“ (HERDER 1962, S. 118). Die große Revolution in Frankreich im Jahre 1789, auf die HERDER hier anspielte, war das weltbewegende Ereignis in dieser neuen Zeit, die jedem nachdrücklich vor Augen führte, daß es nicht mehr so bleiben werde, wie es von jeher gewesen war. Die Grenzen des Erfahrungsraums und der Horizont der Erwartungen traten hier sinnfällig und endgültig auseinander. Den Menschen kam immer klarer und durchdringender zu Bewußtsein, daß sie selber als mithandelnde Akteure die Veränderungen beeinflussen und hervorbrachten. Die Zunge hat alles in Gang gesetzt, wie HERDER sagte.

1.3 „Geschichte“

Damit bin ich bereits, neben Kultur und Gesellschaft, beim dritten Grundbegriff unseres modernen Selbstverständnisses: der „Geschichte“. Auch dieser Begriff hat sich im heute selbstverständlichen Sinne erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts herausgebildet. Um die tiefgreifende Differenz der Bedeutungen sichtbar zu machen, braucht man nur einem einfachen Gedankenexperiment zu folgen. Wenn wir, in einem fiktiven Gespräch über die Jahrhunderte hinweg, einen Studenten vor etwa 1780 befragten, ob er Geschichte studiere, würde er uns verständnislos anblicken und verduzt zurückfragen, welche Geschichte wir denn meinen. Geschichte wovon? Reichsgeschichte oder Kirchengeschichte oder die Geschichte Brandenburgs? Die moderne Vorstellung einer Geschichte überhaupt, als hochabstrahierter Allgemeinbegriff, in dem alles Vergangene und alles noch Kommende, alle Erfahrungen und Erwartungen reflexiv gebündelt und in einem *objektlosen Kollektivsingular* zusammengezogen sind, diese unsere moderne Vorstellung war für die Menschen bis 1780 noch nicht denkbar. Es gab noch keine Geschichte, „deren Subjekt die Menschheit gewesen wäre oder eine Geschichte, die als Subjekt ihrer selbst gedacht werden konnte“ (KOSELLECK 1979, S. 263). Es gab nur Geschichten im Plural, vielerlei Geschichten, die sich ereigneten, für die Menschen „ein Spiegel der Tugend und des Lasters, darinnen man durch fremde Erfahrung lernen kann, was zu tun oder zu lassen sei“, wie in einem Allgemeinen Lexikon der Künste und Wissenschaften aus dem Jahre 1748 zu lesen ist (ebd., S. 263). Als Kinder der Aufklärung leben wir heute ganz selbstverständlich in der Vorstellung der „Geschichte“ schlechthin, und weil uns das nicht bewußt ist, gehört es zur *Grundverfassung* des modernen Menschen, seine Erfahrungen und Erwartungen in Hinsicht auf eine „bessere Zukunft“ progressiv zu zerlegen. Bereits IMMANUEL KANT formulierte den hoffnungsvollen Gedanken, der dem modernen Menschen gleichsam in Fleisch und Blut übergegangen ist: Neue Erfahrungen lassen sich in Zukunft akkumulieren, so daß die Belehrung durch öftere Erfahrung ein dauerndes Fortschreiten zum Besseren absichern könne. Mit dieser *neuen Zuordnung* von Erfahrung und Erwartung suchte sich die Neuzeit als eine neue Zeit zu begreifen: Der Erwartungshorizont war weit geöffnet und auf einen unumkehrbaren „Fortschritt“ hin ausgelegt.

1.4 Zusammenfassung: Die Moderne als „Freilassung“ des Menschen

Bevor dieser Gedanke weiter entwickelt wird, soll zunächst der Ertrag der bisherigen Überlegungen zusammengefaßt werden. Um eine kritische Distanz zur Moderne zu gewinnen, so der Ansatz, suchten wir über einen begriffsgeschichtlichen Zugang zentrale Grundbegriffe in ihrer Genese zu klären. Jetzt soll der Zusammenhang der Grundbegriffe in ihrer Ursprungsphase bestimmt werden.

Die Grundbegriffe verweisen auf das ausgehende 18. Jahrhundert, in dem sich

die Erfahrungen und Erwartungen der Menschen, seit drei Jahrhunderten vorbereitet und aus dem gelebten Dasein immer abstrakter begrifflich herausgearbeitet, in spezifischer Weise verdichteten und auf den Begriff gebracht wurden. In der Daseinsauslegung nicht mehr auf die unverbrüchlichen Wahrheiten der christlichen Religion festgelegt, wurde die innere und äußere Wirklichkeit der Menschen zunehmend in den Strom einer reflexiven Dauerbearbeitung hineingezogen. Die durch das Wirken der säkularen Kulturintelligenz hervorgebrachte *Verselbständigung einer weltlichen Kultursphäre* wurde mit dem neuen Begriff der „Kultur“ ins Bewußtsein gehoben. Im freien Umgang der Menschen miteinander, verselbständigt gegenüber den Zwängen religiöser Orientierungen und überkommener Sozialordnungen, wurde die *neue Verfaßtheit der geselligen Beziehungen* ihrer selbst inne, faßten die Zeitgenossen diese neuen Erfahrungen und Erwartungen im Begriff der „Gesellschaft“ zusammen. Durch diese vielfältig und raumgreifend zu einer eigenen Dynamik verknüpften Prozesse der Verselbständigung von Kultur und Gesellschaft erfuhren sich die Menschen im ausgehenden 18. Jahrhundert in eine offene Wirklichkeit freigelassen. Unter diesen neuen Bedingungen konnte die überkommene Erfahrung nicht mehr unvermittelt auf die künftigen Erwartungen übertragen werden, mußte die Vergangenheit *kritisch* aufbereitet und angeeignet werden, um das Fortschreiten in die *offene Zukunft* sicher anleiten zu können. In dieser Konstellation, unter diesem *Vergewisserungsdruck* entstand die *historische Schule* der modernen Geschichtswissenschaft. „Um sich in dieser offenen Wirklichkeit mit ihrer unberechenbaren Zukunft denkend und handelnd orientieren zu können, blieb nur ein Weg, und diesen schlug das 19. Jahrhundert ein: diese Wirklichkeit in allen ihren Bereichen geschichtlich zu rekonstruieren, also den Staat, die Religion, die Kunst, die Sitten, die Literatur und alle und jedes zum Gegenstand historischer Betrachtung zu machen. ... Kultur und Gesellschaft mußten, weil sie sich verselbständigt hatten, geschichtlich begriffen werden, um die Ordnung ihrer Entwicklung zu erfassen“ (TENBRUCK 1989, S. 87).

Vor diesem Hintergrund läßt sich die neue Daseinslage, die durch die Aufklärungsbewegung hervorgebracht worden ist, kurz charakterisieren: Die Menschen erzeugen ihre Kultur selbst, die durch diese Entdeckung zu einer dauernd zu lösenden Aufgabe geworden ist, für die keine unverbrüchlichen Wahrheiten mehr vorgegeben sind. Die Moderne muß sich aus sich selber begründen und kulturell feststellen.

In seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ hat JOHANN GOTTFRIED HERDER bereits im Jahre 1784 die ganze Tragweite dieses Gedankens sichtbar gemacht: „Der Mensch ist der erste *Freigelassene* der Schöpfung; er steht aufrecht. Die Waage des Guten und Bösen, des Falschen und Wahren hängt in ihm; er kann forschen, er soll wählen. Wie die Natur ihm zwei Hände zu Werkzeugen gab und ein überblickendes Auge, seinen Gang zu leiten, so hat er auch in sich die Macht, nicht nur die Gewichte zu stellen, sondern auch, wenn ich so sagen darf, *selbst Gewicht zu sein* auf der Waage“ (HERDER 1965, Bd. I, S. 144).

1.5 Dynamik und Riskanz moderner Vergesellschaftung

Im Unterschied zu HERDERS Zuversicht in der Hochphase der Aufklärung stehen wir heute, zweihundert Jahre später, freilich einigermaßen ratlos vor den eigenen Werken und Folgen unserer Freilassung. Von der Umweltzerstörung, einschließlich der drohenden Ausrottung vieler Mitgeschöpfe, bis zur nicht gebannten Gefahr der atomaren Auslöschung aller stehen sie uns täglich vor Augen; daran muß nicht ausführlich erinnert werden. Wir haben die Erde samt ihrer Atmosphäre in ein gigantisches Labor verwandelt, wollen aber nicht wahrhaben, daß die Urheber dieses Experiments wie auch dessen „Versuchstiere“ wir selber sind. Mit einer gewissen inneren Konsequenz, die sich rückschauend der eigensinnigen Dynamik der Moderne abgewinnen läßt, scheinen die Folgen dieser Freilassung heute auf den Urheber zurückzufallen und zurückzuschlagen, der diese Dynamik in Gang gesetzt und hervorgebracht hat. Die erschreckenden Möglichkeiten der Technik lassen an dem großen, vier Jahrhunderte laufenden Experiment der versuchten Naturbeherrschung zweifeln. Und daß wir über unsere selbstgemachte Geschichte aufgeklärt verfügen, wird nach den Erfahrungen im 20. Jahrhundert schwerlich noch behauptet werden können. Deshalb empfinden wir die Macht, von der HERDER mit Blick auf die Freiheit des Menschen sprach, nämlich nicht nur die Gewichte zu stellen, sondern auch selbst Gewicht zu sein auf der Waage, heute zunehmend als eine unbewältigte Last.

Das Irritierende der modernen Welt liegt vor allem in ihrer Unübersichtlichkeit und in ihrer wachsenden Riskanz. Wird man die fatale Gemengelage der divergierenden Sondersphären komplexer Gesellschaften ertragen müssen, so ist das beinahe täglich zu erfahrende gleichzeitige Nebeneinander von höchster Rationalität und geradezu wahnwitziger Irrationalität tief beunruhigend. Die Bilder der science fiction, die uns zur Unterhaltung ins Wohnzimmer geliefert werden, können jederzeit in eine tödliche Wirklichkeit umschlagen. Andererseits – und auch das ist eine irritierende Erfahrung: Gute Absichten allein können in komplexen Gesellschaften nur noch wenig ausrichten. Daß einfache Lösungen unwahrscheinlich sind, folgt aus der Funktionsweise moderner Vergesellschaftung. Nach dem Entwicklungsprinzip der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, fachsprachlich heute zunehmend als *funktionale Differenzierung* gefaßt, fallen bestimmte Aspekte des gesellschaftlichen Lebens immer ausschließlicher in die Zuständigkeit spezialisierter Funktionssysteme. Mit fortschreitender Spezialisierung und funktioneller Verengung wächst freilich auch die wechselseitige Abhängigkeit der hochgezüchteten Teilsysteme untereinander. Dieses Entwicklungsprinzip tritt in ein Spannungsverhältnis zum anderen Prinzip, das ebenfalls in modernen Gesellschaften in tiefer Verankerung wirksam ist. Je intensiver die spezialisierten Funktionssysteme ihre eigene Teilrationalität und Effizienz hochzüchten, desto mehr sondern sie sich von anderen Lebensbereichen ab, werden weitgehend autonom und in ihrer spezifischen Wirkungsweise „innengeleitet“. Nach diesem Prinzip der *operativen Geschlossenheit* werden die spezialisierten Sondersphären und Funktionssysteme, wie Ökonomie

und Politik, Recht und Wissenschaft, Gesundheit, Erziehung usw. für steuernde Eingriffe von außen immer weniger zugänglich und unempfindlich. Diese komplexe Verflechtung von wachsender Abhängigkeit und Unabhängigkeit zugleich, von *Abstimmungsbedarf* und *Eigenlogik des Prozessierens* ist charakteristisch für moderne Gesellschaften, deren Steuerungsprobleme sich deshalb nicht mehr auf einfache Formeln bringen lassen. Hierarchie als Ordnungsprinzip wird in komplexen Gesellschaften entzaubert, weil sich die Lebensvollzüge nur noch dezentral durch dauernde diskursive Abstimmungsprozesse in anschlußfähigen Zusammenhängen halten lassen. Wenn man sich diese leitenden Strukturprinzipien vor Augen führt, erscheint die ruhelose Dynamik der Moderne in einem anderen Licht. Einheit und Konsens, Harmonie und Ordnung sind ganz unwahrscheinlich in der modernen Welt, sie bilden sozusagen nur kurzzeitig aufblitzende Momente, die sogleich wieder übergehen in den fortgesetzten Strom des spannungsvollen Ausbalancierens und Prozessierens von Differenzen. Und dieser ist das Normale.

2. *Erziehung und Bildung in der modernen Welt*

Nachdem wir nun ein gewisses Vorverständnis der Moderne gewonnen haben, möchte ich mich im zweiten Teil einigen Grundfragen der Erziehung und Bildung in der modernen Welt zuwenden. Die anschließenden Überlegungen, in dieser Form erstmals öffentlich vorgetragen und zur Diskussion gestellt, sind ganz bewußt thesenartig zugespitzt, um der Selbstvergewisserung Anhaltspunkte zu geben. Sie werden sicherlich auch manchen Widerspruch herausfordern, weil sie das eher gewohnte pädagogische Selbstverständnis an empfindlichen Stellen berühren.

2.1 *Konsequenzen aus der Verselbständigung der Erziehungsverhältnisse*

Als klare Einsicht kann zunächst festgehalten werden, daß sich durch die zunehmende Verselbständigung von Erziehungseinrichtungen in der Neuzeit ein relativ autonom gewordener Teilbereich der Vergesellschaftung herausgebildet hat: das Erziehungssystem. Die Anfänge der modernen Erziehungsverhältnisse lassen sich zwar weit zurückverfolgen, aber die entscheidende Übergangsphase fällt in die historische Sattelzeit des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Der Prozeß der *Systembildung*, auch darin ist sich die neuere Forschung weitgehend einig, hat sich im wilhelminischen Kaiserreich vollends durchgesetzt. In diese Zeit fällt auch die fachliche Verselbständigung und Etablierung der Pädagogik als moderne Einzelwissenschaft. Die *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, die aus dieser Konstellation heraus entstanden ist, hat die im historischen Prozeß vollzogene Systembildung im *Autonomiebegriff* reflektiert. Wenn man vor diesem Hintergrund die moderne Erziehung als eine soziale Wirklichkeit eigener Art begreift, nämlich

als eine von neuzeitlicher Rationalität durchdrungene funktional verselbständigte Praxis, dann ergeben sich daraus für das Selbstverständnis von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern gewisse Konsequenzen.

Erstens: Durch Erziehung läßt sich der gesamte gesellschaftliche Lebenszusammenhang nicht grundlegend verändern. Alle gegenteiligen theoretischen Ansätze oder praktischen Konzepte greifen zu kurz und werden der Funktionsweise komplexer Gesellschaften nicht gerecht, weil sie die Autonomie und operative Geschlossenheit der anderen ausdifferenzierten Teilsysteme der Gesellschaft nicht berücksichtigen. Diese Einsicht in die *systematischen Grenzen der Erziehung* bedeutet eine Abkehr von allen neuzeitlichen idealistischen Konzepten, durch Erziehung „die Gesellschaft“ insgesamt oder gar „die Menschheit“ verbessern zu wollen. Die Pädagogik ist nicht verantwortlich für den Gesamtlauf der Welt, und sie kann es nicht sein. Die Erziehung ist nur ein Teilbereich neben anderen in komplexen Gesellschaften, deshalb muß sie sich ihrer Grenzen bewußt sein und in ihrer operativen Bescheidenheit anerkennen.

Zweitens: Als eine relativ autonom gewordene soziale Wirklichkeit mit einer eigenständigen innengeleiteten Operationsweise läßt sich die Erziehung nicht von außen vollständig determinieren oder herrschaftlich steuern, etwa durch die Politik, die Wirtschaft, die Wissenschaft oder die Religion (TITZE 1990). Diese *Grenzen der äußeren Einflußnahme und Steuerbarkeit* gewährleisten ein gewisses Maß an Schutz und Selbstsicherheit, und diese mit funktionaler Ausdifferenzierung verbundene Autonomie sollte als *neuzeitlicher Rationalitätsgewinn* klar erkannt, nicht gering geschätzt und behauptet werden. Das bedeutet, positiv gewendet, die professionellen Pädagogen sollten innerhalb der beschriebenen Grenzen *selbstbewußt* handeln und Verantwortung übernehmen, z.B. für pädagogische Selektionen, gegen Ansprüche von Eltern, Parteien, Wirtschaftsverbänden oder wen auch immer.

Drittens: Aus der Geschichte der Erziehung läßt sich die Einsicht gewinnen, daß der Strukturaufbau des modernen Erziehungssystems als komplexes Ergebnis eines sich selbst aufbauenden historischen Prozesses hervorgebracht wurde, der einer bestimmten *Entwicklungslogik* folgte (MÜLLER/RINGER/SIMON 1987; TENORTH 1988). Reformen im Erziehungssystem haben um so bessere Durchsetzungschancen, je mehr die Veränderungsabsichten mit dieser inneren Operationslogik vereinbar sind. *Finalistische Handlungsvorstellungen* („Wer will was mit welchen Mitteln bewirken?“) bleiben an der Oberfläche und greifen zu kurz. Aufschlußreicher ist die Frage: Welche *Strukturen* erzeugt und verändert dieses autonom gewordene Funktionssystem und welchen Interessen steht es insofern eher offen, welchen verschließt es sich? Aus einer derartigen funktionalistischen Perspektive läßt sich auch überzeugender erklären, warum wichtige Reformvorhaben seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert kaum durchdrangen oder anderes bewirken als angestrebt wurde (beispielsweise: die Demokratisierung der Bildungsorganisation und der Lehrpläne in der Weimarer Republik, die in den 60er Jahren angestrebte Curriculumrevision und der Bildungsgesamtplan der frühen 70er Jahre).

2.2 Die Idee der allgemeinen Bildung und das eigensinnige Wirken der Aufklärung

In der historischen Sattelzeit des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, so wurde anfangs erläutert, erfuhren sich die Menschen, durch das Bewußtwerden der säkularen Verselbständigung von Kultur und Gesellschaft, in eine *offene Wirklichkeit* freigelassen. Um sich denkend und handelnd orientieren zu können, mußten sie sich *geschichtlich* begreifen. Die bildungsphilosophischen Entwürfe aus dieser Zeit lassen sich als Antwort auf diese Herausforderung deuten. Ihr gemeinsamer Kerngehalt, bei allen unterschiedlichen Akzentsetzungen, läßt sich in einem Grundgedanken zusammenfassen, der es auch rechtfertigt, vom „Projekt der Moderne“ zu sprechen: Gemäß der aufgeklärten praktischen Vernunft kann der gesamte gesellschaftliche Lebenszusammenhang nur vernünftig werden, wenn alle einzelnen Subjekte nach dieser Maxime erzogen worden sind. Die Staats- und die Erziehungskunst, so formulierte der preußische Bildungsreformer JOHANN WILHELM SÜVERN diesen Grundgedanken 1807/08, „haben beide denselben erhabenen Gegenstand, den Menschen. Ihn wollen sie bilden, die Erziehungskunst den Einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen, die Staatskunst Vereine von Menschen zu einer Darstellung der Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft. ... Beide sind hülfreich füreinander, und stehn in Wechselwirkung, die Erziehungskunst, indem sie die Menschen so bildet, daß sie als Glieder in das große Kunstwerk der Staats-Organisation eingreifen können. ..., die Staatskunst, indem sie der Pädagogik ... alle Hilfsmittel und Erleichterungen verschafft, ihr Geschäft als freye Kunst zu üben ...“ (SÜVERN 1901/1905, S. 1ff.).

Dieser Grundgedanke, der im neuzeitlichen Bildungsbegriff mitgedacht ist, sofern man das Wort „Bildung“ nicht nur diffus alltagssprachlich verwendet, wird heute immer problematischer. Wenn die Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft im ausgehenden 20. Jahrhundert positiv nicht mehr darstellbar ist, wie soll die Erziehungskunst die Menschen dann so bilden können, daß sie aufgeklärt und kraftvoll in das große Kunstwerk der Staatsorganisation eingreifen können? Wie können allgemein bildende Zielvorstellungen formuliert werden, wenn sich durch das Wirken der freigesetzten Vernunft und Subjektivität in der Geschichte der gesellschaftliche Lebenszusammenhang heute als eine fatale Unübersichtlichkeit darstellt, in der sich kaum noch jemand verbindliche Durchblicke zutrauen mag?

Es spricht einiges für die Vermutung, daß unterhalb der großen theoretischen Kontroversen über das Selbstverständnis der Moderne in vielen Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens stille Umdenkungsprozesse auf breiter Linie bereits in Fluß gekommen sind, durch die dieser Bildungsbegriff faktisch leerläuft. Derartige Prozesse vollziehen sich so elementar und träge wie langfristige demographische Wandlungen und sind deshalb kaum bewußtseinsfähig. Bei vielen Menschen tritt die Grundformel, sich die Gesellschaft als ein aus Teilen bestehendes Ganzes vor-

zustellen, in den Hintergrund und wird durch die neue Leitvorstellung still diffundiert, in einer gesellschaftlich vollkommen durchorganisierten Umwelt mit geringen persönlich zu beeinflussenden Veränderungsspielräumen zu leben, aus der man sich in seine jeweilige Privatsphäre zurückziehen kann. Dabei korrespondiert die Vorstellung, in einer „verwalteten Welt“ zu leben, die auch ohne meine und deine Wertorientierung funktioniert und weiterläuft, der anderen Vorstellung, daß in der Privatsphäre ein jeder nach seiner eigenen Façon selig werden soll. Wenn diese Beschreibung der Realität nahekommt, läuft allgemeine Bildung faktisch leer.

Es erscheint auch praktisch ziemlich belanglos, wenigstens den Begriff retten zu wollen, indem man den Prozeß aufzuklären sucht, durch den der Begriff der Allgemeinbildung seinen Bedeutungsschwund erfahren hat und zu einer bloßen Worthülle geworden ist. Denn das ist nur möglich auf dem Wege einer asketischen Vertiefung in einige der mindestens 5000 Spezialgebiete mit jeweils eigenen Methoden, Fachsprachen und Fachzeitschriften, in die das gesellschaftliche Teilsystem der Wissenschaft in der Moderne explodiert ist, wie der Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft auf deren Jahresversammlung 1989 berichtet hat. Ob wir dann nach einigen Jahren des hochspezialisierten Studiums in Hinsicht auf den fraglichen Prozeß mit Bezug auf MAX WEBER von einem „Gehäuse der Hörigkeit“ sprechen oder mit Bezug auf JÜRGEN HABERMAS von einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“, ist für das Problem der Allgemeinbildung praktisch ziemlich bedeutungslos.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, wenn die neuzeitliche Freilassung des Menschen nach einigen Jahrhunderten des Wirkens von moderner Vernunft und Subjektivität in der neuesten Zeit manch hintersinniges Echo hervorbringt. Auf einer Toilettenwand im Philosophischen Seminar der Georg-August-Universität zu Göttingen hat ein Zeitgenosse seine Erfahrungen mit der Moderne im folgenden Vers zum Ausdruck gebracht:

to do is to be – Socrates
to be is to do – Sartre
do be do be do – Sinatra.

Die Vorstellung ist reizvoll, wie Archäologen fünfhundert oder tausend Jahre nach uns diese vielleicht auf einem Mauerrest gefundene Inschrift deuten würden, analog zu unseren modernen Deutungen ähnlicher Inschriften aus dem Mittelalter oder der Antike.

Müssen wir uns also, weil sich Kultur und Gesellschaft in der unübersichtlich komplex gewordenen modernen Welt geschichtlich nicht mehr allgemein orientieren lassen, von dem geschichtsphilosophisch begründeten Projekt der Moderne verabschieden? Wenn die Gesellschaft nicht mehr als ein aus Teilen bestehendes Ganzes begriffen werden kann, wenn die Vernunft als „das zusammenhaltende Band des ganzen menschlichen Lebens“, wie SCHLEIERMACHER formulierte, in Gestalt einer Theorie der Gesellschaft in praktischer Absicht allgemeinverbindlich nicht mehr darstellbar ist, wird der aufklärerische Anspruch auf Allgemeinbildung zu einer kraftlosen Hoffnung. Konservative Vordenker der modernen Welt wie AR-

NOLD GEHLEN haben daraus einen radikalen Schluß gezogen: Die *Voraussetzungen* der Aufklärung sind historisch überholt, aber die *Konsequenzen* der Aufklärung laufen historisch weiter. Die weltbewegenden Gestaltungsideologien seit der Französischen Revolution, die als allgemeine Bildungsprogramme den gesellschaftlichen Fortschritt orientieren sollten, sind in die Funktionsordnung der modernen Industriegesellschaft eingegangen. Dort sind sie, in Institutionen vielfältig verkörpert, weiter am Werke. Ihr ursprünglicher Bildungsgehalt ist freilich in dem Maße entleert und überflüssig geworden, wie sich die Aufklärungsprogramme historisch abgearbeitet, im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß auf Dauer gestellt und von den anfänglichen Antrieben der Aufklärungsbewegung abgekoppelt haben. Der gesellschaftliche Lebenszusammenhang, in unüberschaubar viele Funktionsbereiche und Sondersphären differenziert und systemisch eingebunden, scheint heute ganz selbstgenügsam weiterzulaufen, ohne einer allgemeinen Bildungsvorstellung noch zu bedürfen, die dem sozialen Wandel eine normative Orientierung geben könnte. Können allgemeine Bildungsideen die systemisch kristallisierte Wirklichkeit also gar nicht mehr erreichen? Können sie nur noch, wie GEHLEN in Hinsicht auf die moderne Kunst formulierte, „mit reizvoller Unverantwortlichkeit einen Kernbestand von Ernstaufgaben sozusagen umspielen“ (GEHLEN 1961, S. 15)? An dieser Überlegung scheint mir richtig zu sein, daß sich der gesamte gesellschaftliche Lebenszusammenhang von den normativen Orientierungen des einzelnen Bewußtseins weitgehend unabhängig stabilisiert und insofern abgekoppelt hat. Die Bildungsgeschichte der Gesellschaft, sofern man davon noch sprechen kann, hat sich von den Bildungsgeschichten der einzelnen weitgehend unabhängig gemacht. Die Funktionssysteme der Politik, Ökonomie, Wissenschaft, Erziehung usw. vertragen es und funktionieren weiter, auch wenn einzelne aus der Rolle fallen.

Man kann dieser Entfernung von den Aufklärungsententionen auch eine positive Deutung abgewinnen: Weil wir in der modernen Welt so tiefgründig und umfassend vergesellschaftet sind, also vom reibungslosen Funktionieren der hochgezüchteten Teilrationalitäten immer abhängiger werden, muß sich das Gesamtsystem der Praxis von den wackeligen Voraussetzungen individueller Vernunft oder eben auch Unvernunft möglichst unabhängig zu machen suchen. Um es an einem naheliegenden Alltagsbeispiel zu illustrieren: Wenn ein Fernmeldesatellit, wie jüngst Kopernikus, durch einen Schaltfehler ausfällt, bleibt der Fernsehschirm in Millionen Haushaltungen dunkel. Wenn eine vernünftige Synthese aller Einzelbewußtseine im Sinne einer allgemeinen Bildungsgeschichte der Gesellschaft nicht mehr erreichbar und historisch als überholt erscheint, dann erhebt sich natürlich die Frage, was unsere komplexe Welt überhaupt noch zusammenhält. Warum sind die großen Industriegesellschaften, die ja viel mehr sind als überschaubare lokale Gemeinschaften, eigentlich nicht längst zerfallen? Wenn man im Anschluß an MAX WEBER die „Herauspräparierung der spezifischen Eigenart jeder in der Welt vorkommender Sondersphären“ als das konstitutive Merkmal der Moderne erkennt (PEUKERT 1989), dann müssen wir uns zunächst einmal von der Alltagsvorstellung lösen, als bestehe der gesellschaftliche Zusammenhang aus einer Ansammlung von

Menschen, die durch bestimmte Gemeinsamkeiten zu einer Einheit verbunden sind. Entscheidend ist hier vielmehr die Einsicht, daß sich soziale Zusammenhänge auf der Grundlage von *Kommunikation* bilden und nur durch fortlaufende Kommunikation in der Zeit erhalten. Was wir alltagssprachlich „die Gesellschaft“ nennen, läßt sich mit diesem theoretischen Ansatz als der Gesamtzusammenhang aneinander anschließbarer Kommunikationen auffassen.

Folgenreich für unser Selbstverständnis ist nun die weitere Einsicht, daß sich in der komplexen Industriegesellschaft ein *Steuerungszentrum*, das alle spezialisierten Sondersphären und Funktionsbereiche im Griff oder wenigstens im Blick hat, nicht mehr erkennen läßt (WILLKE 1989, S. 111ff.). Daß der amerikanische Präsident, das Zentralkomitee in Moskau, der Aufsichtsrat der Deutschen Bank oder vielleicht auch der Papst alles im Griff hat, mag der kleine Moritz noch glauben; moderne Gesellschaften funktionieren jedenfalls anders. Da sie weder durch Politik noch Ökonomie, weder durch Recht noch Wissenschaft oder Erziehung alleine repräsentiert werden können, muß sich die Identität dieser Gesellschaften aus dem kommunikativen Zusammenspiel ihrer zugleich autonomen und voneinander abhängigen Teilsysteme herausbilden. Der gesellschaftliche Lebenszusammenhang löst sich nicht auf, solange das „endlose Band“ ineinander verwobener Kommunikationen weitergesponnen wird und fortsetzungsfähig bleibt. Für ein tieferes Verständnis der Moderne von grundsätzlicher Bedeutung ist nun die Einsicht, daß Kommunikationen auch dann anschlußfähig bleiben, wenn sie *Dissens* kommunizieren. Denn Dissens muß ja nicht Abbruch von Kommunikation bedeuten, sondern wird in der Regel sogar zu weiterer Kommunikation herausfordern. Auf diese Weise wird der Dissens ins Produktive gewendet und gesellschaftlich genutzt, er wird zur Triebfeder für weiterführende Diskurse in allen Teilbereichen der modernen Welt. Deren innere Dynamik beruht sogar wesentlich auf dem einfachen Sachverhalt, daß der Konsens unter dem dauernd mitlaufenden Verarbeitungsdruck vielfältiger neuer Informationen aus sich selbst heraus wieder Dissens hervortreibt. Und dieses dauernde Wahrnehmen und Prozessieren von Differenzen, die kommunikativ anschlußfähig bleiben und soziale Zusammenhänge nicht abreißen lassen, ist produktiv. Es ist kein Symptom für krisenhafte Auflösungserscheinungen, wenn jeder Konsens nur kurz vorhält und die weiteren Abstimmungsbedarfe nie enden wollen. Es gehört im Gegenteil zur Normalität unseres Lebens in entwickelten Gesellschaften, daß Konsens und Dissens, Kooperation und Konflikt dicht beieinander liegen, in einem Spannungsverhältnis beständig einander ablösen, und daß dieses Wechselspiel nicht zur Ruhe kommt.

2.3 *Das moderne Fortschrittsdenken als Einführung des menschlichen Selbstverständnisses*

Die skizzierten Einsichten legen zwei Schlußfolgerungen nahe, die die Modernität der Moderne aushaltbar erscheinen lassen:

(1) Der in die vielfältig divergierenden Sondersphären ausdifferenzierte gesellschaftliche Lebenszusammenhang bedarf keiner *übergreifenden Bildungsidee des Ganzen* von Gesellschaft, um sich im Bestand erhalten und weiter funktionieren zu können. Unter den gegenwärtigen und absehbaren Bedingungen unserer Vergesellschaftung ist es auch höchst unwahrscheinlich, daß sich ein solches „Gesamtinteresse“ im Sinne einer vernünftig begründeten allgemeinen Bildungsidee durch einen übergreifenden Systemdiskurs überhaupt inhaltlich bestimmen, geschweige denn *empirisch gehaltvoll* in den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang umsetzen ließe. Die Hoffnung auf eine Art säkulare Erlösung durch einen umfassenden mitmenschlichen Konsens hat Generationen unserer Vorfahren vorangeleuchtet, die sich mit Leidenschaft für die praktische Durchsetzung diesseitiger Gestaltungs-ideologien engagierten. Wir müssen heute die Einsicht aushalten, daß diese Hoffnung durch das eigensinnige und fortlaufende *Wirken der Aufklärung selbst* unwiederbringlich dahingeschwunden ist.

(2) Diese Entzauberung des „Fortschritts“ der Geschichte, durch die sich die Moderne heute weltweit ihrer selbst kritisch bewußt wird, muß nicht zwingend verfallsphilosophisch gedeutet werden. Im Anschluß an die eingangs skizzierten Überlegungen, die ja *Distanz* zu den selbstverständlichen Grundbegriffen der Moderne vermitteln sollten, läßt sich vermuten, daß viele der leichtsinnigen Reden vom „Ende der Moderne“ oder gar „Ende der Geschichte“, die gegenwärtig die Runde machen, in einem sehr fragwürdigen Sinne bloß zeitgemäß sind und nicht überzeugen können. Sie bewegen sich in ihrer Optik noch sehr eng *innerhalb* des Horizonts der neuesten Zeit und kleben gleichsam an deren selbstverständlich gewordenen Grundbegriffen. Wir hatten im ersten Teil der Überlegungen gesehen, daß die moderne Vorstellung von Geschichte überhaupt als einem hochabstrahierten Kollektivsingular gerade 200 Jahre alt ist. Diese Vorstellung, in einer einzigen Geschichte zu leben, die als Subjekt ihrer selbst gedacht werden konnte, führte zu der neuen Zuordnung von Erfahrung und Erwartung und hoffnungsvollen Grundbefindlichkeit des modernen Menschen, daß mit der Zeit alles besser wird. So wurde der Erwartungshorizont seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert weit geöffnet und auf einen unumkehrbaren „Fortschritt“ hin ausgelegt. Wenn heute die kommunistischen Parteien, die ja als politische Avantgarden dem Fortschritt der Gesellschaft in der Geschichte die Bahn brechen wollten, in den osteuropäischen Staaten der Reihe nach ihren Monopolanspruch aufgeben müssen, dann ist das ein sehr sinnfälliges Zeichen dafür, daß der Fortschritt „der“ Geschichte, als *planvoll vorgedachter* und vernünftig organisierter *kollektiver Bildungsprozeß*, im Sinne der Aufklärungsintentionen am Ende ist. Auf diese Weise läßt sich der gesellschaftliche Prozeß offensichtlich nicht mehr fortschrittlich steuern, im Sinne einer Befriedigung elementarer Bedürfnisse nicht einmal mehr effektiv organisieren. Weil die ausdifferenzierten Funktionsbereiche moderner Gesellschaften im autonomen Prozessieren ihrer eigenen Logik und Teilrationalität folgen, können sie von außen nicht mehr direkt determiniert werden. Daraus folgt, daß Integration und Steuerung

von oben nach unten kaum noch funktionieren kann. Hierarchie als Ordnungsprinzip wird in komplexen Gesellschaften sachlich ineffektiv. Überkommene Befehlsstrukturen dringen nicht mehr bis nach unten durch und laufen faktisch ins Leere, weil sich die Arbeits- und Lebensvollzüge nur noch dezentral durch dauernde diskursive Abstimmungsprozesse autonomer Akteure in anschlußfähigen Zusammenhängen halten lassen. Wenn kein einzelnes Teilsystem hochentwickelter Gesellschaften, auch nicht „die“ Politik, die immens gewachsenen Integrations- und Steuerungsfunktionen mehr allein übernehmen kann, bedeutet das aber nicht das „Ende der Moderne“ oder gar das „Ende der Geschichte“. Denn die Prinzipien der modernen Rationalität, die in tiefer institutioneller Verankerung in allen Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs eingelassen sind, wirken ja historisch weiter, auch wenn wir unsere moderne Daseinslage nicht mehr in einheitlichen Globalentwürfen zusammendenken können. In dieser Einsicht kommt heute ganz radikal zu Bewußtsein, was für die Moderne vermutlich *von Beginn an* galt: Seit der Freilassung des Menschen aus Mythos und Religion gibt es Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit nur noch im Plural (WELSCH 1988, S. 5).

Die Spekulation mag gewagt erscheinen, aber sie läßt sich nach der kritischen Auflösung des Fortschrittsgedankens heute als sinnvolle denken: Um die trostlose Härte und existentielle Verunsicherung der Aufklärung, in einer *gottlos* gewordenen Welt zu leben, überhaupt ertragen zu können, mußten die Menschen für einige Generationen ihre ganze Vernunft in den *Sinn der Geschichte* setzen. Man muß sich einmal vor Augen führen, über wie viele Generationen hinweg der Zweifel an der Gültigkeit von Symbolen vorangetrieben und der Ideologieverdacht unerbittlich immer tiefer gelegt werden mußte, ehe (mit Blick auf die „Heilige Schrift“) aus der ehrfürchtigen mittelalterlichen Formel „Es steht geschrieben“ die moderne ruppige Floskel werden konnte: „Der lügt wie gedruckt“.

Wenn sich der emphatische Vernunftanspruch des Aufklärungszeitalters, durch die Arbeit der Kultur eine für alle gültige säkulare Daseinsdeutung ins Werk setzen zu können, heute zurücknehmen muß, weil es Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit nur noch im Plural gibt, dann lassen sich die vom Fortschrittsdenken geprägten letzten Jahrhunderte als eine gewisse *Engführung des menschlichen Selbstverständnisses* deuten, aus der wir uns seit den ersten modernen Zweifeln am Kulturfortschritt gegen Ende des 19. Jahrhunderts allmählich *wieder herausbewegen*. Es ist denkbar, daß spätere Generationen wieder in ein entspannteres Verhältnis zur Wirklichkeit treten, daß sie nicht mehr so exponiert wie wir alle Wahrnehmungen progressiv zerlegen, die *Wirklichkeit* ungeduldig an der *Möglichkeit* messen und ihr gegenwärtiges in ihr zukünftiges Leben ruhelos einspannen. Es ist denkbar, daß sie, anders als wir, Geschichten wieder mehr im Plural sehen, vielerlei Geschichten, deren Anderssein sie selbstverständlich anerkennen.

2.4 Die Wiederentdeckung des Menschen als „Kulturwesen“

Wenn sich der Vernunftanspruch, durch allgemeine Bildungsideen die Geschichte der Gesellschaft als kollektiven Bildungsprozeß vernünftig organisieren und leiten zu können, heute selbstkritisch zurücknehmen muß, bedeutet das nicht eine Preisgabe des Bildungsbegriffs schlechthin. Es wäre ein grobes Mißverständnis, aus den vorgetragenen Überlegungen diesen Schluß zu ziehen. Deshalb möchte ich abschließend den Ort einzugrenzen versuchen, an dem der Bildungsbegriff in der Pädagogik seinen begründeten Platz behält. Wir hatten gesehen, daß sich die in der Neuzeit freigesetzte Vernunft im Laufe der Geschichte in vielfältig divergierende Sondersphären vergegenständlicht hat, die als spezialisierte Lebensbereiche mit einer jeweils eigenen Funktionslogik weitgehend unabhängig von unseren Wertorientierungen funktionieren und weiterlaufen. In seiner modernen Version läßt sich das Bildungsproblem deshalb heute in der Frage zusammenfassen: Wie kann der einzelne Mensch in dieser komplexen Welt, in deren Teilrationalitäten er durch Rollenverflechtungen systemisch eingebunden ist, sein Subjektsein noch vernünftig behaupten und durchhalten?

Zwei Wege führen in die Irre und müssen, weil sie keine Lösungen bieten, ausgeschlossen werden. Wenn wir uns im bloßen *Lernen*, als optimale Anpassung an wechselnde Umwelten, erschöpfen würden, müßten wir unser Selbst verlieren. Schrankenlose Lernbereitschaft läuft auf ungehemmte Anpassungswilligkeit hinaus, auf Selbstbehauptung ohne Selbst. Der *Rückzug in die Privatsphäre*, in der der einzelne nach beliebiger Façon in privaten Ausdrucks- und Sinnwelten sein eigentliches Selbst zu verwirklichen sucht, kann ebenfalls keine Lösung sein. Denn dadurch würden wir ja die Fragmentierung unserer Lebensvollzüge bloß ratifizieren; draußen in der öffentlichen Welt müßten wir doch mitspielen und jeweils ein anderer sein als in der Privatsphäre. Wenn der Bildungsanspruch über den einzelnen hinaus im *gemeinsamen Leben* nicht mehr treiben würde, dann müßte die Bildung in der modernen Welt zur bloßen *Einbildung* werden. Es käme also darauf an, die schwierige Balance zu halten, einerseits mit der Tragweite des selbstbewußten Gedankens der Gefahr der eigenen Vergegenständlichung reflexiv immer vorauszuweichen, ohne sich andererseits als denkendes Subjekt vom gemeinsamen Leben in eine bloß eingebildete Welt abzukoppeln.

Da die spezialisierten Funktionssysteme, in denen wir unsere Rollen spielen, in ihrer hochgetriebenen Teilrationalität auf der Anwendung der modernen Wissenschaften beruhen, greift auch die alte Formel „*Bildung durch Wissenschaft*“ in der modernen Welt zu kurz. Wenn das praktische Leben selbst heute verwissenschaftlicht ist, dann können wir uns vom gelebten Dasein nur distanzieren, indem wir auch die Wissenschaften reflexiv in Frage stellen. Das heißt selbstverständlich nicht, daß der Bildungsanspruch ohne Wissenschaft auskommen könnte oder gar wissenschaftsfeindlich gerichtet sein müßte. Es ist im Gegenteil so, daß erst der *kritische Durchgang* durch die Wissenschaften den modernen Menschen überhaupt das Problembewußtsein erreichen läßt, von dem aus er die Frage nach seiner Bil-

ding neu stellen kann. Dann werden wir uns vielleicht aus dem verengten modernen Selbstverständnis, als seien wir *nur* als „Sozialwesen“ durch unsere *Gesellschaftlichkeit* bestimmt, wieder ein Stück weit herausarbeiten können und dabei erkennen, daß wir nicht nur Probleme mit „der“ Gesellschaft, sondern auch mit uns selbst haben, mit denen wir selber fertig werden müssen. Dann werden wir uns vielleicht auch wieder mehr als „Kulturwesen“ in unserer *Weltoffenheit* entdecken und mit unseren *bescheidener* gewordenen Bildungsansprüchen an dieser Stelle ansetzen.

In einem 1984 erschienenen modernen Bildungsroman („Der junge Mann“ von BOTHO STRAUSS) fand ich ähnliche Gedanken ausgedrückt, die hier abschließend zitiert werden sollen:

„In einer Epoche, in der uns ein Erkenntnisreichtum ohnegleichen offenbart wird und in der jedermann Zugang haben könnte zu einer in tausend Richtungen interessanten Welt, werden wir immer noch einseitig dazu erzogen, die sozialen Belange des Menschen, die *Gesellschaft* in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Man kann aber in dieser Gesellschaft nicht fruchtbar leben, wenn man unentwegt nur gesellschaftlich denkt! Man wird verrückt – oder flachköpfig, man vergeudet jedenfalls seine besten Kräfte! Ein solches Denken, wie es allgegenwärtig ist, macht uns nicht mutiger und beraubt uns womöglich der letzten Fähigkeiten, Gesellschaft gerade eben noch bilden zu können. ... Nein, die Idee des Zerfalls ist nur ein Gesinnungstrug, der Kobold eines verbrauchten Fortschrittsglaubens. Wir verwandeln uns ja, und eins geht aus dem anderen an- oder gegenteilig hervor“ (STRAUSS 1984, S. 11f.).

Anmerkung

- 1 Abschlußvorlesung an der Universität Göttingen am 15.02.1990. Der mit dem Wechsel an eine andere Universität verbundene lebensgeschichtliche Einschnitt nach 17jähriger Lehr- und Forschungstätigkeit in Göttingen war ein willkommener Anlaß zur kritischen Selbstvergewisserung. Bis auf einige persönliche Bemerkungen wurde der Vortragsstil beibehalten.

Literatur

- CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985.
- GEHLEN, A.: Über kulturelle Kristallisation. Bremen 1961.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M. 1985.
- HERDER, J.G.: Schulreden. Bad Heilbrunn 1962.
- HERDER, J.G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. 2 Bde. Berlin/Weimar 1965.
- KOSELLECK, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a.M. 1979.
- KOSLOWSKI, P. u.a. (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Weinheim 1986.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- MÜLLER, D.K./RINGER, F./SIMON, B.: The Rise of the Modern Educational System: Structural Chance and Social Reproduction 1870–1920. Cambridge 1987.

- PEUKERT, D.J.K.: Max Webers Diagnose der Moderne. Göttingen 1989.
- STRAUSS, B.: Der junge Mann. Roman. München 1984.
- SÜVERN, J.W.: Vorlesungen über Geschichte 1807–1808. In: Mitteilungen aus dem Literaturarchive in Berlin. III. Bd. 1901–1905.
- TENBRUCK, F.H.: Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne. Opladen 1989.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim/München 1988.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1988.
- WILLKE, H.: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Weinheim/München 1989.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hartmut Titze, Universität Lüneburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Wilschenbrucher Weg 69, D-2120 Lüneburg.